

# ***ESTUDIOS de LINGÜÍSTICA***

***UNIVERSIDAD de  
ALICANTE***

**ANEXO 1**

## **TENDENCIAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS**

Susana Pastor Cesteros y  
Ventura Salazar García  
(eds.)

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,  
LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA  
LITERATURA**

Imprime: QUINTA IMPRESIÓN, S. L.  
Hnos. Bernad, 10 bajo - 03080 Alicante

I.S.B.N.: 84-699-5301-X  
Depósito Legal: A-923-2001

I.S.S.N.: 0212-7636 correspondiente a la colección  
*Estudios de Lingüística*

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

**Estos créditos pertenecen a la edición impresa de la obra.**

Edición electrónica:



Susana Pastor Cesteros  
Ventura Salazar García  
(eds.)

## **ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA**

Eva Alcón Soler  
**Interacción y aprendizaje de segundas  
lenguas en el contexto institucional  
del aula**

# Índice

---

## Portada

## Créditos

## Eva Alcón Soler

Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula .....	5
Resumen .....	5
Abstract .....	5
1. Introducción .....	6
2. Investigación sobre el papel de la interacción en la adquisición de segundas lenguas .....	11
3. El discurso en el aula como marco para el aprendizaje de segundas lenguas .....	17
4. Conclusión .....	31
Referencias bibliográficas .....	32
Notas .....	45

## **Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula** [\(nota 1\)](#)

EVA ALCÓN SOLER

(Universitat Jaume I)

### **Resumen**

En el presente artículo se analiza la naturaleza de la interacción oral en el contexto del aula como marco en el que se produce el aprendizaje de una segunda lengua. A continuación se revisa la investigación realizada sobre el efecto de la interacción en la adquisición de segundas lenguas y se propone la colaboración de docentes e investigadores a la hora de adoptar una metodología que permita a los estudiantes construir el conocimiento de una segunda lengua a partir de la interacción oral.

### **Abstract**

This article discusses the nature of oral interaction in the classroom as the usual setting where learning of a second language takes place. Its

author reviews the literature on the impact of oral interaction upon second language acquisition, and suggests the need of articulation between teachers and researchers when having to adopt a methodology which enables students to develop competence in a second language as a result of oral interaction.

## **1. Introducción**

**N**adie discutiría hoy en día que la comunicación humana se podría definir como un proceso interactivo construido por los interlocutores (Duranti y Goodwin, 1992). A su vez, la visión dinámica e interactiva de la comunicación implica considerar al hablante y al oyente en un intento de definir la naturaleza de la comunicación oral. Desde el punto de vista del hablante, éste selecciona la función de su producción y construye un discurso, considerando la información o conocimiento previo del oyente, el contexto social y las relaciones que se establecen en dicho contexto (Van Dijk, 1997). El oyente por su parte participa en la co-producción del discurso y colabora activamente confirmando la comprensión, evitando posibles malentendidos conversacionales o iniciando la reparación de los mismos (Goodwin, 1992; Gumperz, 1992).

Ahora bien, a pesar de los rasgos generales que definen la comunicación oral, éstos pueden verse modificados atendiendo a diversas variantes: número de participantes, las relaciones de poder entre los participantes, el contexto en que se produce la interacción, etc. (Hymes, 1964; Goffman, 1981; Gumperz, 1982a, 1982b, 1992). El aula de segundas lenguas como contexto en el que se produce la interacción tiene unas características que sin duda influirán en la naturaleza de la interacción oral. En primer lugar, hay que señalar la artificialidad del contexto en el que se produce la comunicación. En un contexto natural, el emisor, considerando el conocimiento previo de su interlocutor, selecciona la lengua que desea utilizar para transmitir su intención comunicativa. Un ejemplo claro lo encontramos en situaciones bilingües donde la selección entre la lengua materna o una segunda lengua se produce en función del interlocutor. En el contexto del aula, por el contrario, los interlocutores se esfuerzan por utilizar la lengua objeto de estudio.

En segundo lugar, debemos mencionar la asimetría de poder de los interlocutores. Diversos estudios han señalado que la participación de los interlocutores en el aula refleja la relación de poder de los mismos (Pica, 1987). En la mayoría de los casos el profesor controla y dirige la interacción en el au-

la: decide quién participa, selecciona al interlocutor y evalúa la participación de los interlocutores en el discurso. En muchas ocasiones el profesor también modifica el input al que son expuestos los estudiantes o la estructura de la interacción con la finalidad de facilitar la comprensión y la producción de la lengua objeto de estudio. Es decir, se esfuerza por favorecer la comunicación en el aula. Un breve recorrido por la historia de la enseñanza de idiomas indica que la tradición conversacional ha estado presente de manera explícita o implícita desde los inicios de la enseñanza de idiomas. Empezando por el método directo, en los métodos de base estructural (audio-oral, situacional y estructuro-global), en los enfoques nocionales-funcionales y en la continuación de éstos en el denominado método comunicativo se considera que la interacción oral es fundamental para el aprendizaje de una lengua y se refleja en una metodología de base oral (Sánchez, 1997).

La importancia de la interacción oral para el aprendizaje de una lengua se constata también en la actualidad ya que, aunque existe la creencia de que no existe un método perfecto, se favorece, tal como se observa en el ejemplo siguiente, el aprendizaje de una lengua a través de la comunicación.



Ejemplo i:

T: Ok, listen. Now questions. If you have any questions, just ask.

S12: What does do...border mean?

T: A border what does it mean?

S7: <Aduana>

T: Try to say it in English. The important thing is to try to say it in English

S7: For the customer where the customs to take

T: Where the customer what? but the customer, customer is when you go to buy something to a shop, and people who work in a border are customs, I mean customer is a person who buys things but the person who works in a border is a customs what?

SS: Officer

T: So the border is where... where what. A border is where the customer officer

S7: Works

T: Works eh? It's where the customs officer works. And a border town, what is town?

S3: Ciudad

T: Y Border

S7: Frontera

T: Frontera, border town what would it be

S6: Pueblo fronterizo

T: Very good

(Alcón, 1993)

En el ejemplo anterior se observa cómo a partir de la audición de un texto oral se genera un discurso que potencialmente ayudará a la comprensión del mismo. Sin embargo, faltaría por analizar hasta qué punto dicha interacción oral favorece la adquisición de una segunda lengua. Desde esta perspectiva, en el presente artículo se revisa la investigación realizada sobre el efecto de la interacción en la adquisición de segundas lenguas y se analiza la naturaleza de la interacción oral en el contexto del aula como marco en el que se produce el aprendizaje. A continuación, teniendo en cuenta la teoría sociocultural de aprendizaje propuesta por Vygotsky (1978), se abordan algunos de los aspectos metodológicos que potencialmente favorecen la construcción del conocimiento de una segunda lengua a partir del discurso generado en el aula.

## **2. Investigación sobre el papel de la interacción en la adquisición de segundas lenguas**

Partiendo de la hipótesis interactiva (Long, 1980, 1983, 1996) se considera que al igual que sucede en la interacción con hablantes nativos (Coupland *et al.*, 1991; Drummond y Hopper, 1991; Gass y Varonis, 1991; Bremer *et al.*, 1996), en el contexto académico el hablante no nativo se encuentra frecuentemente con problemas comunicativos que intenta resolver con la colaboración de su interlocutor (Drew y Heritage, 1992; Firth, 1995). Asimismo, a través de la interacción se generan las condiciones que teóricamente favorecen la adquisición de una lengua (Gass, Mackey y Pica, 1998). En concreto, se favorecen las condiciones para la comprensión y producción de la lengua objeto de estudio. Por lo que se refiere a la comprensión, basándose en la investigación sobre el habla que se dirigía a los niños cuando empezaban a hablar (Snow, 1972), se ha analizado el habla que se emplea con hablantes no nativos con el intento de estudiar las modificaciones lingüísticas e interactivas que facilitan la comunicación. Larsen-Freeman (1991) explica las modificaciones lingüísticas e interactivas que también se observan a la hora de estudiar el habla dirigida a los aprendices de una lengua en el contexto institucional del aula. Por lo

que respecta a las modificaciones lingüísticas éstas se pueden observar en el plano fonológico (mayor uso de acentos y pausas, eliminación de contracciones, mayor lentitud en la producción, etc.), morfosintáctico (expresiones más cortas, expresiones sintácticamente menos complejas, mayor uso de preguntas cerradas, etc.) y semántico (menor uso de expresiones idiomáticas, mayor frecuencia de verbos y nombres en lugar de formas opacas). Según se observa en el ejemplo ii las modificaciones sintácticas que se observan en el habla del profesor facilitan la comprensión del significado. El profesor transforma una pregunta abierta “what does it mean there, ‘the clouds lifted’” en una pregunta (“Was he in a good mood?”) en la que el estudiante sólo tiene que contestar sí o no.

Ejemplo ii:

T: And in the following line, it says ‘When the clouds lifted’.  
What does it mean there, ‘the clouds lifted’? Anasa

S: (pause) Had an idea

T: He possibly had an idea, yes, that took him out of what?  
Out of this particular-

S: (silence)

T: What sort of mood was he in, Anasa, to begin with?

S: (silence)

T: Was he in a good mood?

S: No.

T: No, he was in a very bad mood, a black mood, with lots of evil thoughts, and it was as though there was a cloud over him because he was feeling so angry.

(Tsui, 1985; citado en Tsui, 1995: 61)

En relación a las modificaciones interactivas se observan tanto en el contenido (tratamiento breve de los temas, mayor orientación hacia el aquí y ahora, etc.) como, tal como se ilustra en el ejemplo iii, en la estructura interactiva (más repeticiones, un uso más frecuente de preguntas de comprensión, verificación y aclaratorias, más series de preguntas y respuestas, etc.).

Ejemplo iii:

T: And they use a space ship

S1: The what?

T: The space ship

S2: What does it mean?

T: Like a car to travel to the space

S1: Ah to the moon

S2: Nave espacial

(Alcón, 1993)

Son precisamente las modificaciones interactivas las que, según autores como Long (1983, 1996) y Pica (1991, 1994, 1996a, 1996b) facilitan la negociación del significado, evitan la ruptura conversacional y proporcionan las tres condiciones que, desde un punto de vista teórico facilitan la adquisición de una lengua: la necesidad de comprender, producir y obtener retroalimentación sobre la lengua objeto de estudio. En relación al efecto de la interacción en la comprensión, la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas ha analizado las modificaciones interactivas teniendo en cuenta variables como el sexo (Gass y Varonis, 1986; Pica et al., 1991; Alcón y Codina, 1996), las características de la tarea (Plough y Gass, 1993; Samuda y Rounds, 1993; Assis, 1997), el conocimiento previo (Woken y Swales, 1989; Zuengler y Bent, 1991; Alcón y Guzman, 1995) o las características de los aprendices (Alcón, 1994). En dichos trabajos se ha señalado que las modificaciones interactivas producen una mayor comprensión que las modificaciones lingüísticas (Pica, Doughty y Young, 1986; Pica, Young y Doughty, 1987; Pica, 1991). Además, en opinión de Swain (1995) y Swain y Lapkin (1995) dichas modificaciones favo-

recen los siguientes aspectos que, desde un punto de vista teórico, facilitan la adquisición: tomar consciencia de la diferencia entre el interlenguaje y la lengua objeto de estudio; formar hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje y favorecer el conocimiento metalingüístico. Tal como se observa en el ejemplo iv, las modificaciones interactivas proporcionan la posibilidad de prestar atención no sólo al contenido de lo que deseamos transmitir sino también a la forma, aspecto que resulta importante a la hora de adquirir una segunda lengua (Doughty y Williams, 1998).

Ejemplo iv:

NS: The door has hinges

NNS: Hinges? I don't know what that means

NS: Like hinges hold it together

NNS: Uhuh

(Pica, 1993: 440)

Las modificaciones interactivas también permiten al estudiante formar y comprobar hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje, aumentando de manera implícita el conocimiento metalingüístico de la lengua objeto de estudio. Dicha formación y comprobación de hipótesis se facilita al proporcionar la tercera de las condiciones que favorecen la adqui-

sición de segundas lenguas a través de la interacción: La necesidad de retroalimentación (ejemplo v).

Ejemplo v:

T: What are they doing?

S: He ate the cake.

T: Yes, but ate, is that correct?, ate?

S: Uhmm... eat..are eating.

T: They are eating the cake, right.

(Alcón, 1993)

La retroalimentación en la conversación suele dirigirse hacia el contenido, bien solicitando más información o comprobando que se ha entendido la intención del hablante (Musumeci, 1996). Sin embargo, en el aprendizaje de una segunda lengua en el aula, además de la negociación del significado (ejemplo iii), es frecuente utilizar la retroalimentación para invitar al interlocutor a reparar aspectos formales del lenguaje; es decir, a negociar la forma. Tal como se observa en el ejemplo v, frente a la negociación del significado cuya finalidad es mantener o evitar una ruptura conversacional, en la negociación de la forma se solicita la reformulación del mensaje para obtener una mayor adecuación o corrección lingüística (Pica, Holliday, Lewis y Morgenthaler, 1989; Pica,



1994; Oliver, 1995; Swain, 1995; Lyster y Ranta, 1997; Van den Braden, 1997).

Ahora bien, pese a la importancia que se le concede a la interacción como marco para el aprendizaje, hay que señalar que la investigación en el campo de segundas lenguas no establece una correlación directa entre interacción y adquisición de una segunda lengua. Los estudios sobre la relación entre comprensión, producción y adquisición de una segunda lengua (Alcón, 1994; Ellis *et al.*, 1994; Loschky, 1994; Braidí, 1995; Foster, 1998), o los trabajos sobre el efecto de la retroalimentación en la adquisición de una segunda lengua (Mackey y Philp, 1998, Lyster, 1998), sólo vienen a confirmar la posibilidad de favorecer las condiciones de aprendizaje a través del discurso en el aula. En este sentido, tal vez sería interesante analizar y contrastar con la investigación en el campo de segundas lenguas el tipo de metodología que permite a los estudiantes construir el conocimiento de una segunda lengua a partir del discurso generado en el aula, aspecto al que nos referiremos en el siguiente apartado.

### **3. El discurso en el aula como marco para el aprendizaje de segundas lenguas**

Se podría decir que dentro del denominado método comunicativo se tiene en cuenta la información procedente de la in-

vestigación sobre el efecto de la interacción en el aprendizaje de segundas lenguas. Es decir, se considera que el discurso generado en el aula favorece las condiciones para el aprendizaje. Ahora bien, tal vez sería aconsejable reflexionar sobre dichas condiciones a partir de las características que se observan en la interacción oral en el aula. En este sentido, al menos dos aspectos merecen nuestra atención: la creación de tareas comunicativas y el papel del profesor en el aula.

### **3.1. Las tareas comunicativas**

Respecto al diseño de tareas, la tarea comunicativa viene utilizándose como unidad de análisis en el denominado método comunicativo. A partir de un análisis de necesidades de los estudiantes se seleccionan de la vida real una serie de tareas que responden a determinadas acciones en las que se utiliza la lengua objeto de estudio de manera significativa. Finalmente, y en base a dichas tareas, se seleccionan y secuencian determinadas tareas pedagógicas (Nunan, 1989). En términos generales, y pese a los problemas suscitados en torno a la definición y clasificación de las tareas comunicativas, se podría establecer una distinción entre tareas unidireccionales, tareas bidireccionales y las de opinión (Brown y Yule, 1983; Pica *et al.*, 1993). Mientras en las primeras uno

de los interlocutores posee la información que debe transmitir al oyente, en el segundo caso ambos interlocutores poseen información necesaria para completar la tarea. Finalmente, en las tareas de opinión se trata de discutir y en ocasiones llegar a algún consenso sobre algún tema en particular. En cada una de las tareas anteriores podemos afirmar que se facilita la utilización de la lengua en su modalidad oral (Littlewood, 1981; Rivers, 1981; Brumfit, 1984). Sin embargo, y pese a la contribución del método comunicativo a la creación de tareas en las que se favorece la participación, es muy frecuente observar cómo la única preocupación de los estudiantes es negociar el contenido del mensaje sin prestar atención a la forma:

Ejemplo vi:

T: Which one do you think is guilty?

S7: The man guilty

S12: Umm ¿<cómo va a ser el culpable>?

S7: = The he in the middle of the road and the Englishman the English driver but... but... the but S5: = No the bog

S7: = No to kill the dog

SS: (risas)

S1: Why why are you disagree with?

S12: Umm?

S1: Why are you disagree with him?

S12: Because umm the police the police can not <culpar...  
cómo> guilt to the dog

S5: Then no the dog?

S12: Yes, because umm if a car cross umm for behind, <por  
la espalda> is guilty

(Alcón ,1993)

En el ejemplo anterior no se observan los distintos aspectos que se tienen en cuenta en la interacción conversacional en una lengua materna: la fluidez, la corrección lingüística y la complejidad del discurso. En el ejemplo vi la corrección lingüística y la complejidad discursiva se sacrifican en favor de una supuesta fluidez comunicativa. La pregunta sería si, aunque es difícil la creación de tareas que presten la misma atención a los tres aspectos antes mencionados, es posible conseguir un equilibrio de dichos aspectos en el discurso generado en el aula.

Es posible que si queremos evitar prestar atención únicamente a la fluidez, la alternativa sea, por una parte, seleccionar el tipo de tareas que permita centrar la atención del estudiante en los aspectos formales de la lengua, al tiempo

que favorecemos la interacción en el aula. Por otra parte, quizás tendríamos que reflexionar sobre la implementación de dichas tareas en el aula (Salaberri, 1998). Por lo que se refiere a la selección, podemos ver, en el ejemplo vii, el discurso colaborativo que se genera mientras dos estudiantes realizan una tarea comunicativa centrada en el uso del condicional. A través de dicho discurso se favorecen las tres condiciones que, tal como hemos señalado anteriormente, inciden en la adquisición de una lengua: la toma de conciencia de la distancia entre el interlenguaje y la lengua meta, la generación de hipótesis de trabajo y la reflexión y consiguiente incremento respecto al conocimiento metalingüístico. El resultado sería una construcción del conocimiento de la lengua a través de un discurso colaborativo en el aula de segundas lenguas.

Ejemplo vii:

S1: And then I would say if I was last year I wouldn't

S2: If I were

S1: If I were

S3: But it was last year then...

S1: Ok If I have been last year in the committee I would suggest

S3: Shouldn't we say if I had been last year in the committee?

S2: Yes, because it's the third type of conditional

S1: Oh If I had been last year

S3: I would have consider alternative four

S2: Consider or considered?

S1: Considered, third type of conditional. Ok If I had been last year on the committee I would have considered

S2: Alternative four because the teacher is not enough

S3: Because the opinion of a teacher you mean?

S1: Yes, because the opinion of a teacher is not enough

(Datos de la autora, de una observación de aula)

En el ejemplo anterior observamos un tipo de interacción que ocurre cuando dos o más aprendices de una lengua interaccionan durante el trabajo en colaboración, y gracias al cual se produce un andamiaje colectivo (*collective scaffolding*) que les permite construir significados nuevos a partir del conocimiento que aporta cada uno de los participantes. Partiendo de las aportaciones de la psicología cognitiva, y más concretamente de los trabajos de Vygostky (1978), se favorece la interacción como contexto que potencialmente favorece que los participantes en la interacción se ayuden

mutuamente en el proceso de aprendizaje de una lengua. La importancia del andamiaje colectivo para el aprendizaje de una segunda lengua ha quedado demostrado en los trabajos de Donato (1994) y LaPierre (1994), quienes sugieren que el progreso cognitivo será mayor cuando más simétrica sea la relación entre los participantes; es decir, consideran que el andamiaje colectivo es factible entre aprendices de segundas lenguas y dicho andamiaje también es factible desde el inicio del aprendizaje. Los trabajos de Storch (1998, 1999), por su parte, muestran el efecto positivo del trabajo en colaboración frente a la instrucción explícita de determinados aspectos del sistema lingüístico. Ahora bien, pese a la importancia del discurso colaborativo en el aprendizaje de lenguas, parece necesario analizar en futuros estudios factores como el nivel de lengua de los estudiantes, qué aspectos del sistema lingüístico generan el discurso colaborativo y la forma en que se produce el aprendizaje de los mismos.

### ***3.2 El papel del profesor en la interacción***

Teniendo en cuenta la asimetría de poder en el aula de segundas lenguas, se considera que otro de los aspectos que inciden en las condiciones que favorecen el aprendizaje de una lengua a partir de la interacción es el comportamiento

del profesor. En este sentido, autores como Nobuyoski y Ellis (1993), Seedhouse (1997) y Antón (1999) han analizado la intervención del profesor en la interacción, presentando dos puntos de vista diferentes. En los trabajos de Nobuyoski y Ellis (1993) y Antón (1999) se sugiere que la intervención indirecta del profesor favorece al menos dos de las funciones del output: la toma de consciencia del estadio en el que se encuentra el interlenguaje y la generación de hipótesis de trabajo. Así en el ejemplo viii, el profesor ofrece la posibilidad de reconstruir el mensaje sin proporcionar una corrección inmediata, ofreciendo al estudiante la posibilidad de comprobar sus hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje a través de la interacción.

Ejemplo viii:

Learner: Last weekend, a man painting, painting 'Beware of the dog'

Teacher: Sorry?

Learner: A man painted, painted, painted on the wall 'Beware of the dog'

(Nobuyoski y Ellis, 1993: 205)

Por el contrario, autores como Seedhouse (1997) plantean que, teniendo en cuenta la naturaleza de la interacción oral



en el aula de segundas lenguas, la intervención directa del profesor favorece la atención a la forma mientras el contenido de la interacción se dirige a la negociación del significado. El siguiente ejemplo nos ilustra la postura de Seedhouse (1997).

Ejemplo ix:

L1: And what did you do last week?

L2: On Saturday I went on my own to Canterbury, so I took a bus and I met L6: he took the same bus to Canterbury. And in Canterbury I visited the Cathedral and all the streets near the Cathedral and I tried to find a pub where you don't see-where you don't see many tourists. And I find one.

T: Found

L2: I found one where I spoke with two English women and we spoke about life in Canterbury or things and after I came back

T: Afterwards

L2: Afterwards I came back by bus too. And on Sunday what did you do?

(Mathers, 1990: 109; citado también en Seedhouse, 1997)

Tanto la propuesta de Nobuyoski y Ellis (1993) como la de Seedhouse (1997) deben ser ampliamente contrastadas en

el campo de la adquisición de segundas lenguas. En este sentido, el análisis del discurso en el contexto de aprendizaje de segundas lenguas puede servir de instrumento de trabajo para que, en base a la información que poseemos sobre el efecto de la interacción en el aprendizaje de lenguas, adoptemos una determinada metodología. A modo de ejemplo, y a partir del análisis del discurso de dos profesores mientras realizan con los estudiantes una tarea comunicativa con énfasis en el uso del condicional, ilustraremos nuestra propuesta. El ejemplo x ilustra el comportamiento discursivo de un profesor que adopta una intervención indirecta para andamiar y corregir el uso de la lengua meta. En este caso, ante una dificultad que se le presenta al S1, el profesor utiliza una serie de preguntas invitando al resto de estudiantes a focalizar su atención y resolver el problema que presenta S1, ofreciendo de esta forma la posibilidad de que se generen hipótesis de trabajo sobre la lengua objeto de estudio. A continuación S2 proporciona una respuesta que el profesor retoma para proporcionar información metalingüística, pero sin ofrecer una solución definitiva. El S1 solicita información que el profesor conscientemente se niega a proporcionar y cede su turno a otros estudiantes, en concreto es el S3 quien ofrece una solución que posteriormente utiliza el profesor para enfatizar el uso verbal que es objeto de la ta-

rea comunicativa e invita al resto de la clase a terminar la frase. La incorrecta aportación de S2 en respuesta a su invitación se toma como una oportunidad más para que los estudiantes construyan junto con el profesor el conocimiento de la lengua meta ('Is that right? Let's see, what would have happened if the horse had jumped?'); se produzcan reflexiones metalingüísticas ('If the if clause we have past in the past then we have') y oportunidades para el desarrollo del lenguaje a partir de la interacción, al igual que sucede en el aprendizaje de la lengua materna (tres últimos turnos). En otras palabras, el ejemplo x ilustra algunas de las macroestrategias, en concreto las de promover la interacción cooperativa, y corregir el uso de la segunda lengua, que el profesor de lenguas puede utilizar para, a tenor de la información que poseemos en el campo de adquisición de segundas lenguas, facilitar las condiciones de aprendizaje a través del discurso que se genera en el aula.

Ejemplo x:

T: Ok you are talking about yesterday?

S1: Yes, I know it's about yesterday but I don't know how to use the verb

T: Ok. Let's see. Can anybody give us a sentence to explain what would have happened? Can we use the simple past? Could we use If he was?

S2: No. If he had plus past participle

T: Right we agree that we are talking about a past action which we regret, but unfortunately can't do anything about it

S1: But, com es diu saltar?

T: How would you say it?

S3: If the horse had jumped

T: Good (writing the sentence on the board) If the horse had jumped he...

S2: The boy had not fallen

T: Is that right? Let's see, what would have happened if the horse had jumped?

S2: I don't know how to say it

T: If in the if clause we have past in the past then we have

S1: Past conditional

T: Right. Then if the horse had jumped the boy...

S3: Would have fallen.

T: That's right. If the horse had jumped the boy would NOT have fallen

(Datos de la autora, de una observación de aula)

Por el contrario, en el ejemplo xi el profesor adopta una intervención directa para corregir la lengua meta. En este últi-

mo ejemplo observamos cómo, ante una misma tarea comunicativa, el profesor no transfiere la responsabilidad de aprendizaje, negando a su vez a los protagonistas del proceso de aprendizaje, los estudiantes, la posibilidad de crear las condiciones para generar hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje y comprobar dichas hipótesis a través del discurso generado en el aula.

Ejemplo xi:

T: Ok let's see what happened?

S1: If the horse jumped (forma incorrecta)

T: If the horse had jumped

S1: If the horse had jump

T: If the horse had jumped

S1: If the horse had jumped...

T: Then the boy...

S1 (Silencio)

T: Would not have fallen

S1: Would not have falled

T: Whole sentence

S1: If the horse had jumped would not have fallen

T: If the horse had jumped the boy would not have fallen (indica con un gesto que se repita su intervención)

S1: If the horse had jumped the boy would not have fallen

(Datos de la autora, de una observación de aula)

A tenor de la información procedente del campo de adquisición de segundas lenguas, podemos comprobar que el profesor en el ejemplo x, mediante su intervención indirecta y a partir del discurso que se genera en el aula de segundas lenguas, se convierte en mediador del proceso de aprendizaje. Ahora bien, quizás antes de generalizar los resultados a partir de la observación de lo que ocurre en el aula, o extraer algunas aplicaciones metodológicas, sería necesario, por una parte, acudir a los investigadores en el campo de adquisición de segundas lenguas. Su trabajo consistiría en diseñar estudios experimentales que pudieran corroborar la importancia de favorecer la construcción y reconstrucción del sistema lingüístico a partir de la interacción oral generada en el aula. En ese sentido, factores como el diseño de tareas, la intervención indirecta o directa del profesor, el papel del discurso colaborativo entre igual, son algunos de los aspectos que necesitan analizarse para determinar y explicar el papel del discurso como mediador del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, sería deseable la colaboración de los profesionales de la enseñanza de lenguas. Del papel del docente como investigador, en primer lugar, podríamos obtener implicaciones pedagógicas cuyos beneficiarios más directos serían los propios estudiantes. En segundo lugar, la profesionalidad de los docentes se vería incrementada al poder planificar, analizar y, en caso necesario, modificar su metodología de trabajo.

#### **4. Conclusión**

En este artículo, partiendo de la hipótesis de que la interacción es el marco en el que se produce el aprendizaje de lenguas, hemos revisado las condiciones que, desde un punto de vista teórico, facilitan la adquisición de una segunda lengua a partir del discurso generado en el aula. En este sentido, la selección de tareas comunicativas y el papel del profesor en el desarrollo de las mismas se presentan como aspectos sobre los que podemos actuar como investigadores y como docentes. En concreto, se sugiere continuar con la investigación que nos permita analizar los posibles factores que favorecen la interacción en el contexto del aula. Además dicha investigación experimental podría contrastarse a partir del análisis de datos procedentes del aula de segundas lenguas, favoreciendo de

esta forma, y tal como sugieren Crookes (1997a, 1997b, 1998) y Wallace (1998), la colaboración de los profesionales de la enseñanza de lenguas y los investigadores en el campo de adquisición de segundas lenguas.

### **Referencias bibliográficas**

ALCÓN, Eva (1993). *Análisis del discurso en contexto académico: La interacción como estrategia de adquisición de la L2. Tesis doctoral inédita*. Valencia: Universitat de Valencia.

ALCÓN, Eva (1994). "Negotiation, foreign language awareness and acquisition in the Spanish secondary education context", en *International Journal of Psycholinguistics*, 10, 83-96.

ALCÓN, Eva y Josep Roderic GUZMAN (1995). "The relationship between content knowledge and practise opportunities in non-native learners' interaction", en *Australian Review of Applied Linguistics*, 18, 19-32.

ALCÓN, Eva y Victoria CODINA (1996). "The impact of gender on negotiation and vocabulary learning in a situation of interaction", en *International Journal of Psycholinguistics*, 12, 21-35.



ANTÓN, Marta (1999). "The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom", en *The Modern Language Journal*, 83, 303-318.

ASSIS, Ana (1997). "Peer interaction and language learning in the foreign language context", en *Communication and Cognition*, 30, 115-136.

BRAIDI, Susan (1995). "Reconsidering the role of interaction and input in second language acquisition", en *Language Learning*, 45, 141-175.

BREMER, Katharina, Celia ROBERTS, Thérèse VASSEUR, Margaret SIMONOT y Peter BROEDER (1996). *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. Londres: Longman.

BROWN, Gillian y George YULE (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRUMFIT, Christopher (1984). *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

COUPLAND, Nikolas, Howard GILES y John WIEMANN (eds.) (1991). *Miscommunication and problematic talk*. Newbury Park: Sage.

CROOKES, Grahame (1997a). "What influences what and how second and foreign language teachers teach?", en *The Modern Language Journal*, 81: 67-79.

CROOKES, Grahame (1997b). "SLA and language pedagogy. A socioeducational perspective", en *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 93-116.

CROOKES, Grahame (1998). "On the relationship between second and foreign language teachers and researchers", en *TESOL Journal*, 71, 6-11.

DOUGHTY, Catherine. y Jessica WILLIAMS (eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

DONATO, R. (1988). *Beyond group: A psycholinguistic rationale for collectivity in second language learning*. Tesis doctoral inédita. Delaware: University of Delaware.

DREW, Paul y John HERITAGE (eds.) (1992). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DRUMMOND, Kent y Robert HOPPER (1991).  
“Misunderstanding and its remedies: Telephone miscommunication”, en COUPLAND Nikolas, Howard GILES y John WIEMANN (eds.), *Miscommunication and problematic talk*. Newbury Park: Sage, 301-314.
- DURANTI, Alessandro y Charles GOODWIN (eds.) (1992).  
Rethinking context: language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, Rod, Yoshihiro TANAKA y Asako YAMAZAKI (1994).  
“Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings”, en *Language Learning*, 44, 449-491.
- FIRTH, Alan (ed.) (1995). *The discourse of negotiation. Studies of language in the workplace*. Londres: Pergamon.
- FOSTER, Pauline. (1998). “A classroom perspective on the negotiation of meaning”, en *Applied Linguistics*, 19, 1-23.
- GASS, Susan., Alison MACKEY y Teresa PICA (1998). “The role of input and interaction in second language acquisition”.

tion. Introduction to the special issue”, en *The Modern language Journal*, 82, 299-307.

GASS, Susan y Evangeline VARONIS (1986). “Sex differences in NNS/NNS interactions”, en DAY Richard. R. (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley (Mass.): Newbury House, 327-351.

GASS, Susan y Evangeline VARONIS (1991). “Miscommunication in nonnative speaker discourse”, en COUPLAND Nikolas, Howard GILES y John WIEMANN (eds.), *Miscommunication and problematic talk*. Newbury Park: Sage, 121-145.

GOFFMAN, Erving (1981). *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

GOODWIN, Charles (1992). *He-said-she-said: Talk as a social organization among black children*. Bloomington (Ind.): Indiana University Press.

GUMPERZ, John (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPERZ, John (1982b). *Language as social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- GUMPERZ, John (1992). "Contextualization and understanding", en DURANTI, Alessandro y Charles GOODWIN (eds.), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 229-252.
- HYMES, Dell (1964). "Introduction: Toward ethnographies of communication", en GUMPERZ, John y Dell HYMES (eds.), *The ethnography of communication*. Washington, D.C.: Anthropological Society of Washington, 13-53.
- IZUMI, Shinichi, Martha BIGELOW, Miho FUJIWARA y Sarah FEARNOW (1999). "Testing the output hypothesis. Effects of output on noticing and second language acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 421-452.
- LaPIERRE, D. (1994). *Language output in a cooperative learning setting: Determining its effects on second language learning*. Tesis doctoral inédita. Toronto: University of Toronto.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (1991). "Second language acquisition research: Staking out the territory", en *Tesol Quarterly*, 25, 315-350.

LITTLEWOOD, William (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

LONG, Michael (1980). *Input, interaction, and second language acquisition*. Tesis doctoral inédita. Los Ángeles: University of California Los Angeles.

LONG, Michael (1983). "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers", en *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177-193.

LONG, Michael (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en RITCHIE William. C, y Tejk K. BATHIA (eds.), *Handbook of Research on Language Acquisition. Vol.2: Second Language Acquisition*. Nueva York: Academic Press, 413- 453.

LOSCHKY, Lester (1994). "Comprehensible input and second language acquisition. What is the relationship?", en *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 303-323.

LYSTER, Roy (1998). "Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse", en *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-82.

LYSTER, Roy y Leila RANTA (1997). "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicati-

ve classrooms”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

MACKEY, Alison y Jenefer PHILP (1998). “Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings”, en *The Modern Language Journal*, 82, 338-357.

MUSUMECI, Diane (1996). “Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes”, en *Applied Linguistics*, 17, 286- 325.

NOBUYOSKI, Junko y Rod ELLIS (1993). “Focussed communication tasks and second language acquisition”, en *English Language Teaching Journal*, 47, 203-211.

NUNAN, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

OLIVER, Rhonda (1995). “Negative feedback in child NS-NNS Conversation”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459-481.

PICA, Teresa (1987). “Second language acquisition, social interaction and the classroom”, en *Applied Linguistics*, 7, 1-25.

PICA, Teresa (1991). "Classroom interaction, participation, and comprehension: Redefining relationships", en *System*, 19, 437-452.

PICA, Teresa (1993). "Communication with second language learners: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes?", en ALATIS, John (ed.), *Language, communication, and social meaning*. Washington, DC: Georgetown University Press, 434-464.

PICA, Teresa (1994). "Research on Negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes?", en *Language Learning*, 44, 493-527.

PICA, Teresa (1996a). "Do second language learners need negotiation?", en *International Review of Applied Linguistics*, 34, 49-61.

PICA, Teresa (1996b). "The essential role of negotiation in the communicative classroom", en *Japan Association for Language Teaching Journal*, 18, 241-268.

PICA, Teresa, Catherine DOUGHTY y Richard YOUNG (1986). "Making input comprehensible: Do interactional



modifications help?”, en *ITL Review of Applied Linguistics*, 72, 1-25.

PICA, Teresa, Richard YOUNG y Catherine DOUGHTY (1987). “The impact of interaction on comprehension”, en *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.

PICA, Teresa, Lloyd HOLLIDAY, Nora LEWIS y Lynelle MORGENTHALER (1989). “Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 11: 63-90.

PICA, Teresa, Ruth KANAGY y Joseph FALODUN (1993). “Choosing and using communication tasks for second language instruction”, en CROOKES, Graham y Susan GASS (eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Filadelfia: Multilingual Matters, 9-33.

PLOUGH, India y Susan GASS (1993). “Interlocutor and task familiarity: Effects on interactional structure”, en CROOKES, Graham y Susan GASS (eds), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Filadelfia: Multilingual Matters, 35-36.

RIVERS, Wilga (1981). *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.

- SALABERRI, Rosario (1998). *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas de aprendizaje*. Tesis doctoral inédita. Almería: Universidad de Almería.
- SAMUDA, Virginia y Patricia ROUNDS (1993). "Critical Episodes: Reference points for analyzing a task in action", en CROOKES, Graham y Susan GASS (eds.), *Tasks in a pedagogical context*. Filadelfia: Multilingual Matters, 125-138.
- SÁNCHEZ, Aquilino (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SEEDHOUSE, Paul (1997). "Combining form and meaning", en *English Language Teaching Journal*, 51, 336-344.
- SNOW, Catherine (1972). "Mothers' speech to children learning language", en *Child Development*, 43: 549-565.
- STORCH, Neomy (1998). "A classroom-based study: insights from a collaborative text reconstruction task", en *English Language Teaching Journal*, 52, 291-299.
- STORCH, Neomy (1999). "Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy", en *System*, 27: 363-374.

- SWAIN, Merrill (1995). "Three functions of output in second language learning" en COOK, Guy y Barbara SEIDHOFFER (eds.), *Principles and practise in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- SWAIN, Merrill y Sharon LAPKIN (1995). "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning", en *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- TSUI, Amy (1995). *Introducing classroom interaction*. Londres: Penguin.
- VAN DIJK, Teun (1997). *Discourse as social interaction*. Londres: Sage.
- VAN DEN BRADEN, Kriss (1997). "Effects of negotiation on language learners' output", en *Language Learning*, 47, 589-636.
- VYGOTSKY, Leu (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- WALLACE, Michael (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- WOKEN, Miles y John SWALES (1989). "Expertise and authority in native-nonnative conversations: The need for a variable account", en GASS, Susan, Carolyn MADDEN, Dennis PRESTON y Larry SELINKER (eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. Clevedon (Avon): Multilingual Matters, 211-227.
- ZUENGLER, Jane y Barbara BENT (1991). "Relative knowledge of content domain: An influence on native-non-native conversations", en *Applied Linguistics*, 12, 397-415.

## Notas

---

<sup>1</sup> Este trabajo es parte de un proyecto de investigación financiado por el gobierno de la Comunidad Valenciana (GV-00-147-09) y la Fundación Castelló-Bancaixa (P1.1A2000-14).